

小学校における初任者研修の現状と課題

－大阪府の小学校を例に－

板 倉 史 郎*

Teacher Training for Newcomers of Primary School

－A Case of Osaka Prefecture－

Shiro Itakura

【キーワード】 法定研修, 初任者研修, 校内研修, ミドルリーダー, 小学校
initial training for teachers, primary school

はじめに

1988（昭和 63）年に教育公務員特例法が改正されたことで、教員の初任者研修が制度化され、30 年が経過しようとしている。この間、学校、教職員を取り巻く環境は大きく変化した。教員に対しては、資質・能力向上の声が大きくなる中で、2003（平成 15）年に教職 10 年経験者研修が制度化された。また、いわゆる「指導力不足教員」に対する現職教育（研修）の改善・強化の具体策として、2007 年に「指導が不適切な教員」に対する指導改善研修が制度化された。同年には教員免許の更新制度も導入された。

大阪府における教員をめぐる環境変化の一つとして、新規採用数の変動がある。初任者研修導入当時、小学校に新規採用教員が配置されるのは数年に一度あるかないかという状況であった。しかし、この十数年は毎年のように新採教員の赴任があり、児童数 500 名程度の中規模校でも一度に 4 人が配置されることも珍しくない。

このような中で、大阪府における初任者研修の現状を小学校に焦点を絞って整理した上で、課題を論じ、改善の方向性を考察するものである。

1. 研修の必要性和初任者研修

(1) 法定研修の枠組み

所属および連絡先

* 茨木市立沢池小学校・大阪千代田短期大学（4 月就任予定）

教員は法的根拠、実施主体、研修内容のいずれにおいても多種多様な研修を日常的に受けている。職員室の行事予定黒板に研修がない日は見当たらないと言っても過言ではない。では、その必要性はどこから発しているのだろうか。

教員が研修に努めることは法で定められている。教育基本法は9条に「教員」という項を設け、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。」と記している。また、教育公務員特例法21条は「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」と規定している。研修の必要性は「崇高な使命」を帯びた「職責」から求められる。教員となる限りは研修（研究と修養）に努めなければならないのである。

旧教育基本法（1947年）に「教員」の項はないが、教育公務員特例法には制定当時（1949年）から前掲の文言が規定されている。その後の改正で23条に「初任者研修」、24条に「10年経験者研修」、25条の2として「指導改善研修」が書き加えられた。

教員が受ける研修は法的根拠、実施主体、研修内容が多種多様であると記したが、教育公務員特例法で規定された研修が法律により定められた法定研修である。教育公務員たる学校教員は、法定研修の対象となった場合、研修を受講しなければならない。10年経験者研修は対象になる前に退職すれば受講しない。指導改善が必要と認められない教員には指導改善研修は必要ない。しかし、初任者研修は公立学校教員として採用された日から始まる。まさしく悉皆研修である。

(2) 初任者研修制度

文部科学省（以下文科省と略す）ホームページによると初任者研修の目的は「実践的指導力と使命感を養うとともに、幅広い知見を得させるため」とある¹⁾。また、大阪府教育委員会が作成した「初任者研修の手引き」でも同様の記述がある²⁾。実践的指導力、使命感、幅広い知見を身につけることは、教職の意義、教員の役割から鑑みて当然の責務である。ただ、初任者研修を含む法定研修は教員の「崇高な使命」を帯びた「職責」をもとに、自明的に用意されたものではない。初任者研修が2年の施行の後、小学校で全面的に導入されたのは1989（平成1）年、10年経験者研修は2003（平成15）年、指導改善研修2008（平成20）年である。教育公務員特例法施行後、長い年月を経た後に制度化された法定研修は、教員に求められる資質・能力が変化する中で制定されてきたものと捉えられる。

では、「実践的指導力と使命感を養うとともに、幅広い知見を得させる」ことを目的とした初任者研修はどのような枠組みで実施されているのであろう。文科省ホームページによると、初任者研修の実施主体は都道府県、政令指定都市、中核市の教育委員会である。校内研修と校外研修からなっており、校内研修は週10時間以上、年間300時間以上、指導の中心はベテラン教員が担うとされている。校外における研修は年間25日以上とされており、研修センター

等で行われる講義・演習を中心に、企業・福祉施設や野外活動施設等での社会奉仕活動、野外活動等体験活動が実施される³⁾。

(3) 大阪府の枠組み

大阪府の小中学校新規採用教員は政令指定都市である大阪市と堺市、中核市の高槻市、東大阪市、枚方市、人事権の移譲に伴い法定研修に関する事務も移譲された豊能地区（豊中市、池田市、箕面市、豊能町、能勢町）を除き、大阪府教育委員会が実施する初任者研修を受講する。大阪府では、採用初年度の一年間で実施してきた初任者研修を、2014年度から2年間実施とし、2年次に校外研修6回、校内研修年間20時間程度が位置づけられた。現在の実施形態は表1の通りである。

表1 初任者研修の実施形態

		1年次		2年次	
校外研修	府センター等	12回	19回	2回	6回
	市町村等	7回		4回	
校内研修	授業指導	108時間程度	280時間程度	6時間程度	20時間程度
	一般指導	72時間程度		4時間程度	
	準備時間	100時間程度		10時間程度	

大阪府教委「初任者研修 校内研修・活用ガイド」を参照し、筆者作成

大阪府教育センターで実施される研修と市町村で実施される研修の区別を内容から類推することはできない。授業を見学する場合は、各市町村で実施するのが対象人数等を考慮すれば現実的であるし、市町村等で作成する地域教材の活用についてもうなずける。しかし、

授業づくりや人権教育に関する研修は双方が実施することになっている。

指導形態は口頭指導、観察指導、作業指導、作業点検指導、授業指導の5つに分類され、授業指導はさらに、授業観察指導、示範授業、授業参観指導、研究授業指導の4つに分類されている。小学校の校内研修は（拠点校）指導教員が中心となって実施するが、同学年の教員を中心に全校体制で当たることが求められている。

表2 初任者研修における指導形態と指導方法

指導形態		指導方法
口頭指導		
観察指導		初任者が行う日常的教育指導、教育環境整備等について、指導教員が随時又は放課後、観察記録をもとに指導するもの。
作業指導		学年、学期の初め等の必要な時期に、放課後等に作業を通して指導するもの。
作業点検指導		初任者が行った実践や事務処理等を点検し指導するもの。
授業指導	授業観察指導	初任者による平常の授業を指導教員が観察し、放課後等に指導するもの。
	示範授業	事前に教材研究等を共にを行い、指導教員が授業をし、放課後等に授業研究を行い、指導するもの。
	授業参観指導	初任者が校内の中堅教員の授業を参観し、放課後等に当該教員をまじえて授業研究を行い、指導するもの。
	研究授業指導	初任者が研究授業を行い、放課後等に指導教員などが指導するもの。

大阪府教委「初任者研修 校内研修・活用ガイド」を参照し、筆者作成

2. 茨木市における初任者研修

(1) 初任者の赴任状況の推移

筆者は1983（昭和58）年に新規採用教員として茨木市の小学校に赴任した。高度成長期から続いた府下衛星都市の人口増加に伴う児童増が終わりを告げ、小学校の新規採用は激減していた。1983年4月に茨木市に赴任した小学校新採教員は6名で、その後二桁を超えたのは、20年以上のちのことであった。初任校には6年間在籍したが、新採教員を迎えたことは一度もなかった。筆者が赴任するまでは、毎年のように新採が赴任しており、赴任時の学級担任は初任者、2年目、3年目、4年目…並んでいた。2校目の11年間では、一度に2名赴任しただけである。その2名が赴任した当時、校長を含めてだれもが初任者研修対象教員を迎えるのは初めてであった。学年が違い、若手でもあったため、初任者研修にほとんど関わっていないのが、2名の新採教員に対して加配教員が1名配置されていたなど現在の指導体制から見ると手厚い体制であった。

新採教員の赴任状況に大きな変化が現れたのは、2004（平成16）年である。教職経験18年目で3校目に異動してからの新採赴任状況は表3の通りである。

茨木市においても2004年度以降、小学校の新採教員が50名を超える年もあり、小学校32校すべてに新採が赴任した年もあった。

(2) 教員構成の変化

初任者教員の赴任が続くようになってきた当初と現在では、経験年数でみた教員構成は

大きく変化している。2005年度におけるA校の普通学級担任の教職経験をみると、全21学級中初任者3名、2年目1名、5年目1名、産休講師1名、20年以上の経験がある教員15名である。経験が少なく、A校が初任校である教員は各学年1名ずつ振り分けられていた。また当時、教職員定数にカウントされない非常勤特別嘱託員（特嘱）や非常勤若年特別嘱託員（若特）というベテラン教員の在籍が珍しくなく、この年のA校には3名の嘱託員が在籍し、専科教員の役割を担い、校外研修等初任者が不在の場合、学級で授業を行っていた。

2017年度のB校は普通学級が20学級である。担任の教職経験は、初任者3名、2年目2名、4年目2名、7年目3名、8年目2名、9年目2名、10年以上20年未満が5名、産休講師が1名である。嘱託の制度はなくなっており、退職後の再任用教員は2名在籍するが、定数内である。再任用教員はいずれも週3日の短時間勤務で、少人数指導を担当している。今年度は初任

表3 新採赴任状況（2000年度以降）

年度	新採数 (A校)	年度	新採数 (B校)
2000	0	2011	2
2001	1	2012	0
2002	0	2013	0
2003	0	2014	2
2004	2	2015	0
2005	3	2016	2
2006	2	2017	3
2007	2		
2008	1		
2009	1		
2010	1		

学校要覧及び教職員への聞き取りをもとに筆者作成

者が3名在籍するので、初任者指導教員が配置され、B校を本務校として他校と兼務している。また、2005年当時にはなかった制度として、首席が学校運営業務に従事するための軽減措置として10時間勤務の時間講師が配置されている。

(3) 校外研修体制

研修実施時間に間に合うように大阪府教育センターに到着するには、4時間目には学校を出なければならない。定期的に初任者が担当する学級の授業を別の教員が受け持つ体制ができるように、時間割作成には工夫が必要である。小学校の場合は、ほとんどの教科を担当が授業するので実際には難しい。音楽等専科教員が担当する科目を充てられればよいが、低学年では専科教員が受け持つ教科はない。高学年においても一日3時間を専科教員の授業とはしにくいし、複数の初任者が赴任するとより困難である。そのような場合、府が実施する研修については、実施曜日が異なる組み合わせを選択する場合がある。ただ、この方法をとると、研修実施週に担任がいない日が二日あるので、会議や行事－特に保護者来校行事－を設定することが難しい。ただ、初任者研修導入当時に比べて、授業実施日の校外研修は減っている。大阪府教育センター等市外に出なければならない研修は1年次に12回あるが、4回は夏季休業中であり、2年次のセンター研修は2回である。

(4) 校内研修

校内研修は年間指導計画にもとづいて指導教員を中心に実施される。指導教員について実施要項では、「初任者4人に1人の割合で指導に従事する拠点校指導教員を、初任者配置校のいずれかに配置する。」とある。拠点校指導教員が配置された場合校内指導教員を兼ねることができるが、配置されない場合は別途校内指導教員を置かなければならない。

ここ数年は退職校長等再任用教員が指導教員として配置されることが増えてきた。B校でも今年度は他校との兼務であるが、退職校長が拠点校指導教員と校内指導教員を兼ねている。2014年度の初任者までは、A校当時を含めて、教頭や教務主任が書類作成を行い、授業や行事の指導を所属学年の教員が中心となって行う初任者指導体制をとってきた。再任用教員が拠点校指導教員となることで、初任者指導に専念する体制ができ、書類作成の負担は軽減された。初任者が所属する学年の教員は指導教員という位置づけではないが、日常の指導、助言の役割を担っていることは言うまでもない。

校内研修は前述のように授業指導と一般指導に分けられ、それぞれに共通指導項目と学校裁量項目がある。授業指導の共通項目には「児童主体の授業づくり」、「板書の工夫やノートの取らせ方」、「ICT機器の活用」など授業実践の技術や道徳教育・外国語活動・総合的な学習の時間・水泳等、授業に関する様々な領域、観点が35項目示されている。一般指導は「学級づくり」、「子ども理解・生徒指導」、「教員としての基礎的素養」に分けられ、それぞれ共通項目と学校裁量項目がある。共通項目は学級づくりが14項目、子ども理解・生徒指導が18項目、

教員としての基礎的素養が 24 項目である。

学校裁量項目は「共通指導項目の内容で複数回実施するもの及び学校の実態や初任者の能力や特性に合わせて独自に設定・追加したもの」とされている。2014 年度の B 校の学校裁量項目をみると、共通項目を複数回実施したものが目立つ。学校としての課題、取組から導き出された項目としては、児童の課題として自己肯定感が低いことが認識されていることから「自己肯定感と授業」という項目、異年齢集団による縦割り活動を重視していることから「縦割り活動と学級経営」という項目が設定されている。

日常の指導は、指導教員による授業指導が中心となる。指導教員は初任者の授業を観察し、放課後を中心に気づいたことや改善点を伝える。マンツーマンの時もあるし、複数の初任者が在籍する場合は、一度に指導する場合もある。指導教員の指導スタイルは個人の属性に帰するように感じる。指導教員に対する研修も実施されるが、その内容は書類作成の方法等制度や手続きに関することが中心で、初任者に対する指導の実際は指導教員に任されている部分が多い。

府教委が示す指導形態、方法に適応するわけではないが、「実践的指導力」を身につけるために大きく寄与しているのは、学校で行われる様々な会議である。職員会議、学年部会、所属する校務分掌に対応した委員会・部会等は初任者が“一人前”の教員になるために果たしている役割は大きい。これらの会議の内容や運営で初任者研修が意識されることはまれであるが、教員の仕事を理解する上では何にも代えがたい機能を果たしている。

3. 初任者研修の課題と実践

(1) 初任者教員

初任者研修を受講する教員は、初任者研修にどのような感想を持ち、課題を感じていたのであろう。初任者研修が制度化されて 4 年後の 1992 年度に京都府で受講した荻本香は、多くの時間を使う初任者研修を有意義なものにするためには、初任者研修を「客観的に見つめ、自分の中で取捨選択」し、「主体的に関わる」ことが必要であるとしたうえで、「教職というものは、もともと、日々の活動だけでも、やればやるほど幾らでも仕事が出てくるという性質を持つ。(中略) その上初任者研修にかかわる時間を考えれば、ゆとりどころか実際には眠る時間を削って仕事をし、研修をこなすことになる。(中略) 主体的に関わっていくためには時間的・精神的なゆとりが必要である。」⁴⁾と、初任者研修が多忙化を助長させている問題を指摘している。その上で、研修項目、内容を精選する必要性を指摘し、精選可能なところとして「それは教員養成教育と重なる部分である。たとえば同和教育や道徳教育、生涯学習、教育改革の動向と教育課程の改訂などは、大学での講義とあまり変わらぬ内容であった。」⁵⁾と記述している。

この課題が述べられてから、四半世紀が過ぎた。しかし、上記の課題が解消されたとは言え

ない。長時間勤務が問題となり、業務改善の取組が学校の中心課題となっていることから、教員が「時間的・精神的ゆとり」を持つことが簡単ではないことは明らかである。担任として他の教員と変わらない業務をこなしながら、初任者研修を受ける新採教員が時間的により厳しい状況に置かれていることは言うまでもない。

1年次に実施される19回の校外研修の内容には25年前の指摘と同様、道德教育、同和・人権教育、学習指導要領等の項目が散見される。学生時代とは講義を受ける心構えや置かれた立場が違うと言われればその通りであるが、養成段階で学べる内容が含まれていることに変わりはない。ここ数年の初任者研修受講者に感想、要望を聞いてみると、「理論や考え方ではなく、次を見通して、今何をしなければならないかについてやり方を含めて具体的に教えてほしかった。」という趣旨の感想が多かった。今すぐ役立つことを求める姿勢に全面的に共感することはできないが、初めての学校現場で次にどんな行事が待っていて、うまく乗り切るためには何をしておかねばならないかを知りたいと思う気持ちは理解できる。明日の授業が心配で子どもや保護者の対応に悩んでいるとき、腰を据えて「理論や考え方」に対峙する余裕はないであろう。

初任者教員にとって初任者研修は日常業務（主に担任業務）を遂行した上で、それに付け加えられて課されるものであることから、多忙化に拍車を掛けるものであること、同時に内容が明日の授業、行事のことを考えたい初任者にとって意味を感じると思えないものが含まれていることが課題と言える。

(2) 学校・同僚教員

初任者研修は受講する初任者が感じる以上に、学校・同僚教員に課題を意識させる。筆者は40歳当時若手と呼ばれ、学級担任の中で一番若かった。ところが現在のB校には男性で40歳以上の担任教員はいない。そのような学校に毎年のごとく初任者が配置され、初任者研修に出かけるのである。同じ学年を組む教員の仕事量は初任者不在をカバーする仕事だけでなく、経験のある教員であれば当然であることも一から指導、助言しなければならない。初任者には指導教員の配置があるが、他の担任に対する支援はない。

会議や行事の設定が難しくなることは前述した通りである。近年、かつての参観授業とは別に、保護者に公開する授業や行事が増加している。B校を例にとると、保護者公開の授業や行事は全学年で実施する着衣水泳指導、音楽会、マラソン大会の他、学年ごとに実施する行事等の公開も盛んに行われている。また、ゲストティーチャーを迎える授業を公開することも当たり前になっている。今年度のB校では初任者の校外研修実施曜日は火曜日と木曜日であったが、遠足、社会見学等校外学習はもちろん、保護者が来校する行事も担任不在とはしくく、行事設定に制約があった。

小学校において、同学年への初任者複数配置はほとんど見られない。初任者の配置数、一学

年の学級数、初任者研修への対応を考えれば、同学年に配置しないことはうなずける。しかし、学校に初めて勤める教員は初任者研修対象教員だけではない。初任者研修は教諭として採用された教員が対象である。講師は教壇に立った経験がなくても対象にならない。言うまでもないが、子ども、保護者にとって教諭と講師の区別はない。教員に実践的指導力、使命感、幅広い知見が必要であり、それが初任者研修により培われるのであれば、講師として採用した教員にもそれは必要であろう。講師の採用形態は産休・病休講師等短期間の場合もあるので、初任者研修の受講対象とすることが困難なことは理解できるが、対応が必要である。

学校、同僚教員にとって新しい仲間を職場に迎えることは喜ばしいことである。学校は間違いなく活性化する。同時に課題も生じる。初任者研修の課題として、初任者が校外研修に出席することによる学校運営上の制約、初任者研修対象者ではない経験が少ない教員に対する研修の実施を感じてきた。

(3) 課題改善に向けた B 校での取組

上記の課題を解消するには、初任者研修制度の変更が求められるだけでなく、教職員配置の改善や多忙化解消のための施策も必要である。同時に、職責から導き出される研修の必要性や初任者研修の目的を考えれば、制度に対する批判や行政の施策を求めるだけでなく、個々の学校でその特性とリソースを生かした取組を進めることで改善しなければならない。

B 校では初任者研修を実施するに際して、いくつかの取組を進めてきた。その中心は、初任者だけでなく、経験の少ない教員を対象に実施する研修である。「パワーアップ研修」と名付けている。個々の教員が得意とする分野の授業を経験の少ない教員が見学することで、日常の授業の方法を学ぶ研修である。明日の授業に役立ち、教員である限り役立つ研修と言える。外部から指導者を招くようなことはしないが、放課後にも時間をとって研究会を実施している。今年度は、音楽専科教員による音楽の授業、体力向上委員会に所属する教員による体育の授業、市教育研究会算数部の教員による算数の授業、道徳推進教師による道徳の授業等を年間 10 回程度実施してきた。授業者は簡単な指導案を用意する。研究会では、公開授業に関することだけでなく、授業者が日常の授業で大切にしていることやそれぞれの教科、領域の特性に応じた授業の流れ等を話すこともある。

パワーアップ研修は授業だけでなく、児童の学力や生活実態、保護者や地域の実情についても学ぶ場となっている。B 校では、全国学力学習状況調査、学校教育自己診断アンケート等の統計データ、子どもに接している教職員の実感、保護者・地域の願いから、独自の教育目標と取組を計画、実施してきた。その中の特徴的な取組として縦割りの異年齢集団による活動がある。高学年と低学年がペアとなり活動する取組は多くの学校で取り組まれている。B 校でも「ともだち学級」と名付け、続けられてきた。縦割り活動は、その枠組みではなく、全校児童を各学年おおよそ 2 名ずつ、計 12 名程度で 60 グループ作り、清掃活動や体力作り活動を交互

に毎日行う取組である。この取組は準備のために、大きな労力を要し、実施するが故のトラブルも決して少なくない。特別な委員会を設け、論議を繰り返し、導入が決定した。当時、在籍した教職員には導入の意義を把握する場と、意見を述べる機会が保障された。しかし、その後赴任した教職員にとっては、ただでさえ多忙な中、「やらなくてもいい」取組を求められるという側面がある。取組の意味が共有されなくては、成果が望めないだけでなく、忙しさだけが残ることになりかねない。そこで、パワーアップ研修の位置づけで時間をとり、新転任者を中心に説明会を実施した。

学校を異動するたびに、それぞれが持つ「独自の文化」に困惑する。同じ市内の小学校でも少なくない独自性が存在する。そこには、明文化できない職員室の雰囲気や変えることが難しい、あるいは変えてはいけない地域性からくる取組がある。しかし、教材・教具の置き場や使用ルール、給食の配膳等のルールを早く理解しないことには日常の業務にも支障を来す。ところが、学校ではこれらの決まりを系統的に伝えるシステムは整備されて来ず、困ったときに日常会話の中で聞くということがまかり通ってきた。それは、担任に一定程度の裁量が与えられており、隣のクラス、ましてや学年が違えばルールも違うことが許容されてきたことが一つの理由であろう。しかし、現在の学校には組織として教育活動に取り組む体制が求められている。担任もその主要な構成メンバーである。B校では、その理念に近づき、新転任者が困らないために「ナビ」と名付けた冊子を作成した。これまでも入学する保護者向けに作成してきたが、教職員に必要な項目を付け足したのである。年度当初の職員会議の資料として印刷されてきたものに個人情報取り扱いを含めた文書管理や ICT 化の推進状況に関する項目等を付け加えた上で、初任者向けのページも作成した。そこには、校区の特徴、出退勤のルール、学校の一人として働く様々な職種の紹介に併せて、健康観察から始まる一日の教員生活について記されている。

これらの取組の中心となった校内組織は教育課題検討委員会である。委員会は管理職と首席、全教職員が参加する 4 つの研究組織の長で構成され、首席が委員長を務める。4 委員会の長が B 校のミドルリーダー層の中核と言える。

4. 改善の方向性

(1) 実践上の課題

B校では初任者研修の課題を改善するために、校内研修を中心に学校の特性に応じた取組を充実させてきた。

授業に関する研修では対象を経験の少ない教員とすることで、講師を含めた授業研究となっている。授業者の中心は経験 10 年を経た B 校が 2 校目になる教員である。これらの教員は初

任者指導教員ではないが、パワーアップ研修の授業者となることで、初任者研修に関わっている。

授業以外の研修においては、学校独自の取組の意味を全教職員で確認することで、初任者にとっても、赴任した学校の特徴を知ると同時に教職員がどのような思いで、教育実践に取り組んできたかを知ることができる研修の場となっている。

校内研修の改善に向けて上記の取組を進めてきたが、課題も残る。今年度 B 校には初任者を含めて経験 5 年未満の担任が 8 名在籍する。8 名の教員が担任クラスを自習にし、授業を参観することは困難である。学校の研究主題にもとづいた授業研究については、必要に応じて授業をカットする場合もあるが、パワーアップ研修ではそのようなことは想定していない。これまで、授業を見学する体制は各担任、学年に任されてきたが学校としての体制づくりが求められる。また、授業教科や内容は授業者に一任されているため、系統的に実施されていると言いがたい。同時に授業研修は年度当初の計画には入っておらず、実施は管理職の依頼や授業者の申し出など様々である。校内初任者研修に位置づけることで系統性と計画性を確保することが求められる。

授業以外の研修においても、多忙化との兼ね合いにおいて、時間確保が課題となる。「行事予定黑板に研修がない日は見当たらない」と記したが、その中で研修を実施するわけである。子どもを取り巻く環境の変化、ICT 化や外国語教育等新たな課題を考えると研修の増加は見込まれても減少するとは考えにくい。その中で実施するには、直接授業に関係しない研修については長期休業を活用することが現実的であろう。土曜授業を実施し、長期休業中に週休日を振り替えることも可能となったが、研修の充実の観点からは問題あると言わざるを得ない。

「ナビ」は初任者が日々の教育活動に困らないための最小限の情報となっているとともに、全教職員が参照できる資料として機能している。「最小限の情報」を掲載するにいたった過程の論議には興味深い内容が含まれていた。提案当初「B 小ナビ」は「B 小ルールブック」として提案された。その提案に対して様々な意見が出された。掲載する必要のないものとして、「全市的に共通する内容」「あいさつを促すなど『心がまえ』に類するもの」が出された上で、作成が必要ないという意見も少なくなかった。しかし、「備品の位置や、パソコンのフォルダなど学校独自の内容がまとめられていると助かる」という意見や「転任・初任の人にとっては、あったら助かると思う」「初任者の方にとっては分かりやすくてよい」という意見を受けて、教職員用の「ナビ」として、内容を吟味した上で作成することになった。この過程から、教職員はルールを押しつけられることに敏感であり、危惧しているが、初任者を中心に新しい仲間が働きやすくなることには力を貸そうとする姿勢が見えてとれる。

その背景には、学校、教職員をめぐる動きが関係しているのではないだろうか。中教審は 2015 年 12 月、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」を答申した。それ

以降、行政研修や校内研修における指導主事等の発言の中に「チーム学校」という言葉が頻繁に使用されるようになった。答申では「チームとしての学校」を実現するために、「専門性にもとづくチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、「教員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の視点から検討が必要であると述べている。しかし、現場の教員は「チーム学校」の実現を三つの視点で見ているのではなく、「マネジメント機能の強化」すなわち、「優秀な管理職を確保するための取組や、主幹教諭の配置促進、事務機能の強化などにより、校長のリーダーシップ機能を強化し、これまで以上に学校のマネジメント体制を強化する」ことと理解している側面が強いように感じる。

(2) 校内研修の充実とミドルリーダー

上記の課題に対応するための取組について考えたい。小学校初任者教員のほとんどは担任業務をしながら初任者研修を受講する。初任者だからといって、その職務や職責が免じられるわけではない。経験ある教員と同様の仕事をこなしながらの初任者研修を意義あるものにするためには、校内研修を充実させる必要がある。B校においても初任者を含めた経験の少ない教員に向けた校内研修を実施してきたが、内容や時間等まだまだ改善に向けて取り組まなければならない。校内研修を改善するための視点として、ミドルリーダーが重要である。経験の豊かな教職員の大量退職が続き、中間層にばかり穴のあいたような状況が生まれてきた。しかし、2004年度以降の採用者が経験10年を超え、学校運営の一翼を担うミドルリーダーに育ってきた。ミドルリーダーとして、やりがいを持って取り組む対象として校内研修は適している⁶⁾。初任者研修を改善するには、社会や教育行政から求められる課題を前提としたうえで、ミドルリーダーが個々の学校の児童の実態、保護者の願い、教職員の実感を加味した取組の方向性を示し、そのための校内研修を効果的に計画、実施することが重要である。それによって、初任者研修は養成段階とは違う、現職研修だからこそ可能な研修となる。

人材は育ってきたが、機能するには条件がある。大阪府はミドルリーダーについて「校長・准校長、教頭の下で、教職員集団を取りまとめる首席・指導教諭や中堅教職員など」⁷⁾と定義している。この定義からもミドルリーダーは校長や教頭のように学校に一人と想定されているわけではない。ミドルリーダー層がチームとなることで果たす役割は大きくなる。ミドルリーダー層が集い、論議し、計画し、運営の中心となる。しかし、小学校では、ミドルリーダーとして期待される人材のほとんどは担任をしている。担任業務は多忙であり、多岐にわたっている。首席や指導教諭がミドルリーダーとして想定されているのは担任を担うことが少ないという意味もあるだろう。ミドルリーダーが核となり初任者育成を視野に入れた学校づくりを重視するのであれば、初任者指導教員は初任者が赴任したことで着任する退職校長等ではなく、その学校に在籍する中堅教員を充てることが望まれる。初任者指導教員が首席や指導教諭とチームとなり、初任者研修を含めた校内研修を計画・運営すること体制が望まれる。

おわりに

2015 年 12 月の中教審答申は初任者研修の制度や運用の見直しに言及した。そこでは、「初任者が授業を担当しつつ、多くの校内研修や校外研修をこなさなければならないことが、初任者の消化不良などにつながっている」という問題点を指摘している。そして、それを解消するための一方策として、「OJT を中心とした校内研修により一層重点を置いて実施していくことが望ましい。」としている。初任者指導を含めた校内研修活動の充実の中心となるべき存在がミドルリーダーである。同時に答申は「義務教育段階で、初任者をはじめとする経験年数の浅い教員の割合がこれまでになく高くなっている状況下において、初任者に過度な負担がかかっている」とも指摘している⁸⁾。しかし、現場では大量採用時代の初任者が経験を積み、ミドルリーダーとして育ってきている。一定の経験を経た中堅教員がチームとなり、校内研修を中心に学校運営の中核を担うことが初任者研修の改善ために重要である。

B 校では指導教員だけでなく多くの教員が初任者研修に関わる取組を進めてきた。また、校内研修を初任者だけのものとするのではなく、初任者を含めた経験の少ない教員を中心に役立つ研修とすることで、意義あるものになるよう取り組んできた。しかし、パワーアップ研修と学校目標のもとに取り組む研修との関連や時間的保障などまだまだ課題は大きい。今後も初任者研修が初任者にとって有意義で、学校のパワーアップにつながるように取組を進めていく必要がある。

<注>

- 1) 文部科学省ホームページ 2018.2.26 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244828.htm
- 2) 大阪府教育委員会 2017.4 「小・中・高等・支援学校初任者研修の手引」 P4
- 3) 文部科学省ホームページ 同上
- 4) 萩本香 1994.3 「初任者の主体性と初任者研修の現状」『現代学校教育論集』第 12 巻 P12～13。
- 5) 萩本香 同上 P13
- 6) 板倉史郎 2011.3 「学校経営におけるミドルリーダーの役割」堀内孜編著「公教育経営の展開」P199～P211
- 7) 大阪府教育委員会 2010.3 「ミドルリーダー育成プログラム～学校の組織力向上のために～」P2
- 8) 中教審答申 2015.12 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」P3